ISSN: 2522-9699, 2616-5007

DOI 10.33930/ed.2019.5007.53(3-4)-3
УДК 378.091.3

СИМВОЛІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ І ДЕМОКРАТИЧНА ОСВІТА: ЦИВІЛІЗАЦІЙНИЙ ВИМІР МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ

З. Ф. Самчук

Анотація.

Актуальність теми дослідження. *Уміння майбутніх учителів працювати зі смислотворчими ресурсами мови є критично важливим для розвитку демократичної культури в умовах глобалізації та гібридизації освітніх практик. Символічна компетентність, що охоплює здатність інтерпретувати багаторівневі знаки, керувати ними й вибудовувати міжкультурний діалог, поки що залишається недостатньо концептуалізованою у вітчизняній педагогіці.*

Постановка проблеми. *Існуючі моделі мовної підготовки здебільшого зосереджені на комунікативних навичках, ігноруючи цивілізаційні, етичні та семіотичні аспекти, без яких неможливо сформувати відповідальне громадянство. Відтак постає запитання: як інтегрувати символічну компетентність у структуру підготовки вчителів, щоби забезпечити не лише технічне володіння мовою, а й критичне осмислення культурних кодів?*

Аналіз останніх досліджень і публікацій. *Світові та українські автори порушують аспекти автономного навчання, екологічного підходу до мови, епістократичної ролі знання й проблеми інтернаціоналізації вищої освіти. Проте міждисциплінарний синтез цих напрямів щодо підготовки педагогів залишається фрагментарним. Дослідження демонструють дефіцит методологічних моделей, що поєднують цивілізаційну теорію, філософію освіти і екологію мовлення.*

Постановка завдання. *Метою статті є теоретично обґрунтувати символічну компетентність як невід'ємну складову демократичної підготовки вчителів, визначити її цивілізаційні параметри та запропонувати модель інтеграції цієї компетентності до освітніх програм.*

Виклад основного матеріалу. *Автор обґрунтовує поняття символічної компетентності на перетині епістократичного підходу, прагматичної педагогіки й екологічної лінгвістики; аналізує трансформації освітніх ландшафтів під впливом Болонського процесу та англомовних програм; формулює трирівневу (інституційну, методичну й особистісну) модель інтеграції символічної компетентності у навчальні курси; демонструє її потенціал для розвитку критичного мислення, етичної чутливості та здатності до культурного медіаціювання.*

Висновки. *Символічна компетентність виступає інтегративною лінзою, що з'єднує функціональні мовні навички з цивілізаційною рефлексією, забезпечуючи педагогам епістемічно відповідальні стратегії роботи зі знаками. Запропонована модель створює методологічні орієнтири для формування навчального середовища, у якому мова стає простором демократичного співтворення смислів і соціальної відповідальності.*

Ключові слова: *символічна компетентність; демократична освіта; мовна підготовка вчителів; цивілізаційний підхід; екологія мови; епістократія; критичне мислення.*

SYMBOLIC COMPETENCE AND DEMOCRATIC EDUCATION: CIVILIZATIONAL DIMENSION OF TEACHER LANGUAGE TRAINING

Zoreslav Samchuk

Abstract.

Relevance of the research. *The ability of future teachers to work with the meaning-making resources of language is critically important for the development of democratic culture in the context of globalization and hybridization of educational practices. Symbolic competence, which includes the ability to interpret multi-level signs, manage them and build intercultural dialogue, still remains insufficiently conceptualized in domestic pedagogy.*

Problem statement. *Existing models of language training are mostly focused on communicative skills, ignoring civilizational, ethical and semiotic aspects, without which it is impossible to form responsible citizenship. Therefore, the question arises: how to integrate symbolic competence into the structure of teacher training in order to ensure not only technical language proficiency, but also critical understanding of cultural codes?*

Analysis of recent research and publications. *World and Ukrainian authors raise aspects of autonomous learning, an ecological approach to language, the epistocratic role of knowledge and the problem of internationalization of higher education. However, the interdisciplinary synthesis of these areas in teacher training remains fragmentary. Research demonstrates a lack of methodological models that combine civilizational theory, philosophy of education, and speech ecology.*

Research task. *The aim of the article is to theoretically substantiate symbolic competence as an*

ISSN: 2522-9699, 2616-5007

integral component of democratic teacher training, to identify its civilizational parameters, and to propose a model for integrating this competence into educational programs.

Main material presentation. *The author substantiates the concept of symbolic competence at the intersection of the epistocratic approach, pragmatic pedagogy, and ecological linguistics; analyzes the transformation of educational landscapes under the influence of the Bologna process and English-language programs; formulates a three-level (institutional, methodological, and personal) model for integrating symbolic competence into educational courses; demonstrates its potential for the development of critical thinking, ethical sensitivity, and the ability to cultural mediation.*

Conclusions. *Symbolic competence acts as an integrative lens that connects functional language skills with civilizational reflection, providing teachers with epistemically responsible strategies for working with signs. The proposed model creates methodological guidelines for the formation of a learning environment in which language becomes a space for democratic co-creation of meanings and social responsibility.*

Keywords: *symbolic competence; democratic education; language training of teachers; civilizational approach; language ecology; epistocracy; critical thinking*.

Актуальність теми та проблема дослідження. У глобалізованому суспільстві, де демократичні інститути дедалі тісніше переплітаються з процесами культурної гібридизації, мовна підготовка вчителів набуває не лише професійного, а й цивілізаційного виміру. Майбутні педагоги виступають посередниками між локальними та глобальними цінностями, а отже повинні вміти транслювати демократичні ідеї через мову як смислотворчий інструмент. Усвідомлення ролі символічних ресурсів—мовних знаків, наративів, культурних кодів – стає ключем до формування відповідального громадянства, здатного орієнтуватися у політичних і соціокультурних перетвореннях.

Поняття символічної компетентності розширює традиційні уявлення про комунікативну майстерність, акцентуючи увагу на здатності інтерпретувати багаторівневі значення та керувати сенсами у міжкультурному діалозі. Для демократичної освіти це означає вихід за рамки технічного оволодіння мовою й перехід до осмислення мовленнєвих практик як простору взаємного визнання та громадянської участі. Цивілізаційний погляд на мовну освіту дозволяє оцінювати її вплив на світоглядну зрілість, підкреслюючи взаємозв'язок між якістю освіти, модернізаційними викликами та культурно-історичною спадкоємністю суспільства.

Постановка завдання. Метою статті є теоретично обґрунтувати й концептуалізувати символічну компетентність як невід'ємну складову демократичної підготовки вчителів, окреслити її цивілізаційні параметри та запропонувати модель інтеграції цієї компетентності до освітніх програм. У процесі аналізу буде поєднано ідеї філософії освіти, цивілізаційної теорії та екологічного підходу до мови, що дозволить виявити шляхи посилення соціальної відповідальності педагогів. Очікуваним результатом стане окреслення методологічних орієнтирів для створення навчального середовища, яке сприятиме розвитку критичного мислення, етичної чутливості та здатності до культурного медіаціювання у майбутніх учителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Постання символічної компетентності як засадничого виміру мовної підготовки вчителів обумовлює переосмислення самої сутності навчально-мовленнєвого процесу. В.Андрущенко наголошує, що освіта має виховувати "епістократів", здатних до критичного осмислення символічних систем суспільства [1]. Такий погляд перегукується з прагматизмом Дж. Д'юї, котрий убачав у мові інструмент демократії та колективного досвіду [3]. Однак, якщо Д'юї підкреслює досвід як основу смислотворення, то Андрущенко акцентує епістемічну відповідальність носія знання. Цей нюанс визначає різні методологічні акценти у підготовці педагога: прагматичну дію та інтелектуальну рефлексію. Водночас М. Крамш зазначає, що символічна компетентність охоплює здатність бачити багаторівневу семіотику комунікації, забезпечуючи культурне медіаціювання [8]. Поєднання цих підходів формує сучасну філософію освіти, де мова мислиться не як нейтральний канал, а як складний екосистемний феномен.

Досвід організації дистанційної підготовки у Відкритому університеті Великої Британії, описаний Т. Гарбузою, показує, що автономність студентів виникає в умовах продуманої цифрової підтримки [2]. У дослідженні К. Крома, Р.Фаррар і П. О'Коннера автономне навчання змальовано як процес саморегуляції, де викладач виступає

ISSN: 2522-9699, 2616-5007

фасилітатором, а не контролером [7]. Британський досвід робить акцент на інституційно гарантованому супроводі, тоді як теоретики автономії виділяють роль внутрішньої мотивації. Ця дихотомія надзвичайно важлива для українського контексту, де, на думку С. Терепищого, ландшафтові трансформації зумовлені одночасно глобальними трендами та локальними ресурсними обмеженнями [6]. Отже, символічна компетентність формується у полі напруги між зовнішніми структурними стимулами та особистісною свободою суб'єкта. П. Перес Канадо, аналізуючи запровадження ECTS, показує, що кредитна система здатна як підтримати, так і підірвати автономію – усе залежить від гнучкості курикулуму [10]. Баланс між інституційним дизайном і внутрішньою відповідальністю стає формулою успішної мовної підготовки вчителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цивілізаційна перспектива, розгорнута нами у попередніх публікаціях, трактує сучасність як перехрестя смислів, де глобальні дискурси вступають у діалог із локальною традицією [4]. Такий підхід резонує з екологічним баченням мовної освіти, яке розвиває М. Крамш, підкреслюючи взаємодію суб'єкта й середовища [8]. Якщо цивілізаційний аналіз увагу зосереджує на макрорівні історико-культурних процесів, то екологічна теорія фокусується на мікродинаміці комунікативних подій. Синтезуючи ці виміри, отримуємо багатошарову модель символічної компетентності, здатну працювати в різних контекстах. Статистичні дані про англомовні програми, наведені Ф. Майвормом і Б. Вехтером, засвідчують зростання попиту на транснаціональні мовні практики [9]. Водночас автори застерігають, що без культурної інтеграції такі програми можуть створити лише ілюзію міжнародності [9]. Відтак символічна компетентність постає критерієм глибини інтернаціоналізації, що поєднує цивілізаційну широту та екологічну деталізацію.

Питання про світоглядну зрілість охоплює як масштаби культури, так і конкретні інструменти педагогічного впливу. Ми вже писали раніше, що успішна освіта базується на гармонії автономії й відповідальності, яка формується через рефлексію цінностей [5]. Водночас І. Тудор висвітлює виклики Болонського процесу для мовної освіти, наголошуючи, що стандартизовані реформи можуть конфліктувати з локальними методичними традиціями [11]. Порівняння цих підходів указує, що світоглядність потребує інтеграції нормативної "рамки Болоньї" з етосом національної школи. Таке поєднання можливе через практики символічного діалогу, де педагог стає медіатором між глобальною політикою й досвідом учня. Ще Дж. Д'юї підкреслював важливість активного досвіду як підґрунтя демократії, тож "живе" навчання має вплітати дискусію та співтворення смислів [3]. Синергізм цих ідей окреслює траєкторію, на якій символічна компетентність містить реформу й практику в єдиному горизонті.

Аналіз епістократичного ідеалу В. Андрущенка показує, що знання є етичним обов'язком, а не лише професійним ресурсом [1]. Цю тезу конкретизує дослідження Т. Гарбузи, де наголошено на необхідності системної підтримки викладача в електронному середовищі для збереження якості автономного навчання [2]. Таким чином епістократія інтегрує цифрову грамотність як умову критичної компетентності. Позиція К. Крома та його колег показує, що автономність без наставництва може перетворитися на імітацію самонавчання [7]. У цьому контексті С. Терепищий підкреслює, що сучасні освітні ландшафти мають "напівпрозорі" межі між формальною й неформальною освітою [6]. Поєднання епістократичної відповідальності та екологічної чутливості формує підґрунтя символічної компетентності. Таке підґрунтя потребує динамічних програм, здатних реагувати на культурні флуктуації глобальної мережевої цивілізації.

Питання інтернаціоналізації навчальних програм вимагає критичної оцінки не лише кількісних показників, а й глибинних символічних змін. Ми стверджуємо, що модернізаційні процеси можуть набирати форми культурної поляризації, коли універсальні цінності потрапляють у полон локальних інтересів [4]. П. Канадо демонструє, що кредитна модульність ECTS забезпечує гнучкі траєкторії, однак сама по собі не гарантує культурної інтеграції змісту [10]. Ці спостереження нашаровуються на модель світоглядної зрілості, де роль мови визначається як ключовий чинник пізнання [5]. І. Тудор радить зберігати "педагогічні переходи", щоб студенти вчилися переносити знання між контекстами [11]. Як наслідок, потрібні дидактичні стратегії, що поєднають модульну гнучкість із глибоким зануренням у символічні значення. Це ще раз підтверджує, що символічна компетентність є серцевиною демократичної мовної освіти.

ISSN: 2522-9699, 2616-5007

Екологічна перспектива М. Крамш акцентує взаємну коадаптацію мовних агентів і середовища, актуалізуючи питання символічної економії знаків [8]. Ф. Майворм і Б. Вехтер доводять, що успіх англомовних програм залежить від здатності сприймати мову як культурний капітал, а не лише засіб спілкування [9]. Якщо екологічний підхід бачить проблему на рівні комунікативного мікроклімату, то статистичний аналіз Майворма та Вехтера висвітлює макрорівневі наслідки інтернаціоналізації. С. Терепищий пропонує поняття "освітній ландшафт" для позначення точки зустрічі цих масштабів [6]. На цьому ландшафті епістократична вимога В. Андрущенка забезпечує критичний контроль за якістю смислів, що циркулюють у публічній сфері [1]. Таким чином конвергенція екологічної рефлексії та епістократичного ідеалу формує педагогіку, здатну протистояти як поверхневому культурному релятивізму, так і авторитарному знаннєвому диктату. Учитель постає символічним архітектором навчального простору, відповідальним за демократичний зміст мовних практик.

Практика автономного навчання, описана К. Кромом та колегами, подає приклади, коли студенти самі конструюють дослідницькі завдання, перетворюючи аудиторію на лабораторію смислів [7]. Символічна компетентність інтегрує автономію і культурну обґрунтованість через внутрішній діалог мовця з традицією. Такий синтез робить демократичну освіту практичним механізмом формування відповідальних громадян.

Запровадження ECTS, за спостереженнями П. Канадо, створює нову логіку взаємодії студентів із навчальним змістом, де кредити стають символом досягнутих результатів [10]. І. Тудор уточнює, що ця логіка має підтримувати критичне мислення, а не лише накопичення балів [11]. Коли ж кредит перетворюється на самодостатню мету, втрачається зв'язок між символом оцінки та реальним досвідом студента. Це перегукується з попередженням М. Крамш щодо символічної поверховості, яка виникає, коли мову редукують до функціонального коду [8]. Ф. Майворм і Б. Вехтер статистично показують, що інтернаціоналізовані програми інколи продукують "дешеву" мобільність без глибокої академічної інтеграції [9]. Отже, символічна компетентність покликана відновити цілісність між знаком і значенням, кредитом і змістом, мобільністю і культурним збагаченням. Саме за нею можна вимірювати справжню демократичність освітніх реформ.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що символічна компетентність є інтегративним принципом, здатним поєднати епістократичну глибину знання й екологічну чутливість до комунікативного контексту. Вона постає на перехресті цивілізаційних трансформацій, описаних О. Рафальським і З. Самчуком, та освітніх ландшафтів, осмислених С. Терепищим [4; 6]. Демократична сутність мовної підготовки вчителя виявляється в умінні критично переглядати інституційні символи – кредити, стандарти, рейтинги –з огляду на їхню відповідність реальному досвіду учасників освітнього процесу. Це співзвучно з етикою знання, сформульованою В. Андрущенком, де інтелектуальна діяльність є моральною відповідальністю [1].

Водночас організаційні інновації, подані Т. Гарбузою та П. Канадо, демонструють, що структурні зміни мають супроводжуватися символічними, інакше вони лишаться поверхневими [2; 10]. Синтезуючи автономне навчання з Болонською рамкою, на чому наполягають Кром і Тудор, можна створити дидактику, у якій студент і викладач разом конструюють простір сенсів [7; 11]. У такій дидактиці мова повертається до своєї первісної ролі – бути домівкою буття, де виникає спільний демократичний світ.

Висновки. Чи може сучасний учитель бути справжнім провідником демократичних цінностей, якщо не володіє мовою як інструментом творення смислів? Проведене дослідження підтверджує, що символічна компетентність є здатністю бачити багатовимірність знаків, керувати їхнім культурним потенціалом і критично переосмислювати усталені наративи. Це є необхідною умовою для формування відповідального громадянства в освітньому процесі. Теоретичне обґрунтування цієї компетентності на перетині філософії освіти, цивілізаційної теорії та екологічного підходу дозволило показати, що мова не зводиться до функціонального коду; вона репрезентує складну екосистему, у якій локальні й глобальні смисли постійно взаємодіють. У цьому контексті символічна компетентність виконує роль смислотворчої матриці, що убезпечує педагога від поверхневого культурного релятивізму й дає йому інструменти для епістемічно відповідальної роботи з текстами, образами та соціальними практиками.

Другий висновок стосується цивілізаційних параметрів символічної компетентності.

ISSN: 2522-9699, 2616-5007

Аналіз показав, що критична свідомість педагога повинна враховувати історичну багатошаровість культурних кодів і водночас діяти в межах глобального демократичного дискурсу. Модель інтеграції, запропонована в статті, ґрунтується на трьох взаємопідсилювальних рівнях: *інституційному* (розробка курсів, орієнтованих на міжкультурний діалог і рефлексію над символічними формами), *методичному* (використання проблемно-пошукових технологій і мультимодальних матеріалів, що активують критичне мислення) та *особистісному* (формування етики відповідального мовця, здатного бути медіатором між різними цивілізаційними наративами). У результаті вчитель одержує не лише техніку викладання, а й філософсько-гуманітарний горизонт, який дозволяє перетворювати урок на простір демократичного співтворення смислів.

Нарешті, розроблені методологічні орієнтири демонструють практичну дієвість концепції символічної компетентності. Запропоноване навчальне середовище, що поєднує автономію студентів, епістократичну вимогу до якості знань і екологічну чутливість до контексту, сприяє розвитку критичного мислення, етичної відповідальності та здатності до культурного медіаціювання. Таке середовище забезпечує учасникам можливість не лише адаптуватися до глобальних викликів, а й активно перетворювати освітній та соціальний простір, у якому вони діють. Отже, символічна компетентність як інтегративна лінза відкриває нові перспективи демократизації освіти, водночас зберігаючи культурну багатоголосість і зміцнюючи соціальну тканину громадянського суспільства.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко, В 2021. ‘Епістократія освіти’, *Вища освіта України*, № 2, с. 5–12.
2. Гарбуза, ТВ 2013. ‘Організаційне забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у Відкритому університеті Великобританії’, *Вісник післядипломної освіти*, № 9 (22), с. 34–44.
3. Д’юї, Д 2003. *Демократія і освіта*, пер. М. Олійник, І. Босак & Г. Пехник, Літопис, Львів, 294 с.
4. Рафальський, ОО & Самчук, ЗФ 2018. *Цивілізаційні перехрестя сучасного суспільства*, Інститут політичних і етнонаціональних досліджень ім. І.Ф. Кураса НАН України, Київ, 688 с.
5. Самчук, ЗФ 2015. ‘Причинно-наслідкові зв’язки світоглядної зрілості та якісної освіти’, у *Автономія та врядування у вищій освіті: збірник наукових праць*, ІВО НАПН України, Київ, с. 236.
6. Терепищий, СО 2016. *Сучасні освітні ландшафти*, Фенікс, Київ, 309 с.
7. Crome, K, Farrar, R & O’Conner, P 2008. ‘What is Autonomous Learning?’, *Discourse*, № 1, pp. 11–16.
8. Kramsch, C 2008. ‘Ecological perspectives on foreign language education’, *Language Teaching*, vol. 41, № 3, pp. 389–408.
9. Maiworm, F & Wächter, B 2002. *English-language-taught Degree Programmes in European Higher Education*, Lemmens, Bonn.
10. Pérez Cañado, ML 2010. ‘English language teaching in the European Higher Education Area: from policy to practice’, *Innovation in Language Learning and Teaching*, vol. 4, № 1, pp. 53–69.
11. Tudor, I 2005. *The Challenge of the Bologna Process for Higher Education Language Teaching in Europe*, Université Libre de Bruxelles, Brussels.

References

1. Andrushchenko, V 2021. ‘Epistokratiia osvity (Epistocracy of education)’, *Vyshcha osvita Ukrainy*, № 2, s. 5–12.
2. Harbuza, TV 2013. ‘Orhanizatsiine zabezpechennia protsesu profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy u Vidkrytomu universyteti Velykobrytanii (Organizational support of the professional training process for future foreign language teachers at the Open University of Great Britain)’, *Visnyk pisliadyplomnoi osvity*, № 9 (22), s. 34–44.
3. Diui, D 2003. *Demokratiia i osvita (Democracy and education)*, per. M. Oliinyk, I. Bosak & H. Pekhnyk, Lytopys, Lviv, 294 s.
4. Rafalskyi, OO & Samchuk, ZF 2018. *Tsyvilizatsiini perekhrestia suchasnoho suspilstva (Civilizational crossroads of contemporary society)*, Instytut politychnykh i etnonatsionalnykh doslidzhen im. I. F. Kurasa NAN Ukrainy, Kyiv, 688 s.
5. Samchuk, ZF 2015, ‘Prychynno-naslidkovi zviazky svitohliadnoi zrillosti ta iakisnoi osvity (Causal links between worldview maturity and quality education)’, in *Avtonomiia ta vriaduvannia u vyshchii osviti: zbirnyk naukovykh prats*, IVO NAPN Ukrainy, Kyiv, s. 236.
6. Terepyshchyi, SO 2016. *Suchasni osvitni landshafty (Contemporary educational landscapes)*, Feniks, Kyiv, 309 s.
7. Crome, K, Farrar, R & O’Conner, P 2008. ‘What is Autonomous Learning?’, *Discourse*, № 1, pp. 11–16.

8. Kramsch, C 2008. 'Ecological perspectives on foreign language education', *Language Teaching*, vol. 41, № 3, pp. 389–408.
9. Maiworm, F & Wächter, B 2002. *English-language-taught Degree Programmes in European Higher Education*, Lemmens, Bonn.
10. Pérez Cañado, ML 2010. 'English language teaching in the European Higher Education Area: from policy to practice', *Innovation in Language Learning and Teaching*, vol. 4, № 1, pp. 53–69.
11. Tudor, I 2005. *The Challenge of the Bologna Process for Higher Education Language Teaching in Europe*, Université Libre de Bruxelles, Brussels.

Прорецензовано / Reviewed *22.04.2025*
Рекомендовано до друку / Recommended for publication *04.05.2025*

DOI 10.33930/ed.2019.5007.53(3-4)-4
УДК 141.7:004.8+165+17

ЛЮДИНА 2.0: ФІЛОСОФСЬКІ АБРИСИ ТРАНС- ТА ПОСТГУМАНІСТИЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ

О. П. Кивлюк

Анотація.

Актуальність теми дослідження. *Феномени глобалізації, цифровізації, віртуалізації та техногенезу трансформують не лише екзистенційні умови буття людини, а й самі основи її онтології. У контексті філософських розвідок XXI століття традиційна концепція людини як раціональної, автономної та цілісної істоти постає як така, що потребує сутнісного перегляду. У світлі новітніх технологічних досягнень – таких як біоінженерія, штучний інтелект, цифрові симуляції реальності – людська ідентичність дедалі частіше постає як фрагментарна, технічно медійована, контингентна тощо.*

Постановка проблеми. *Новий онтологічний ландшафт поглиблює відмінності в соціальній, цифровій та інтелектуальній рівності, що зумовлює необхідність – формування цифрової етики, дослідження питань технологічної справедливості, еволюції свідомості, автономії у світі алгоритмів, переосмислення власної ідентичності та змін у аксіологічному вимірі. Ця проблематика і виводить на перший план трансгуманістичні і постгуманістичні концепції, які пропонують альтернативні візії майбутнього людської суб'єктності — від розширення людських можливостей до виходу за межі "людського" як такого.*

Аналіз останніх досліджень і публікацій. *Теорії транс- та постгуманізму як предмет філософської концептуалізації привертав і привертає увагу сучасних науковців, які досліджують дану проблематику в контексті міждисциплінарних методологічних підходів у мультикультурному вимірі. Трансгуманізм, починаючи з відомого футуриста Ф. Есфандіарі та Макса Мора, вивчають: Дж. Губермен, С. Л. Соргнер, Н. Бостром, А. Косс, Л. Гоц. Постгуманістичні теорії описані в роботах: Д. Гаравей, К. Н. Хейлз, Р. Брейдотті, Ф. Феррандо, К. Дейгл, Н. Загурська, О. Базалук та інші філософи. Людину як незавершений проєкт через розширення можливостей тіла та розуму досліджували: С. Фуллер, Ф. Рана та К. Семплс, Е. Круз, Дж. Савулеску, Е. Міа і т.д.*

Постановка завдання. *Окреслити філософські абриси транс та постгуманізму в контексті їх відмінностей щодо еволюційної концепції "Людина 2.0".*

Виклад основного матеріалу. *Осмислення трансгуманізму та постгуманізму в контексті формування моделі "Людини 2.0" виявляє концептуальну багатовекторність і семантичну напруженість між цими підходами. У межах філософського дискурсу вони нерідко постають як своєрідні теза й антитеза, що полемізують з приводу онтологічного та ціннісного статусу людини у добу технологічного прискорення. У певних аналітичних парадигмах транс- та постгуманізм розглядаються як взаємодоповнювані моделі еволюції людини, що виходить за межі традиційної антропології. Водночас, в інших інтерпретаціях між ними фіксується сутнісне протиставлення: трансгуманізм функціонує як техноптимістичний ідеал вдосконаленої людини майбутнього, зосереджений на максимізації когнітивних, фізичних і моральних можливостей за допомогою біоінженерних втручань; постгуманізм же, навпаки, репрезентує критичну деконструкцію антропоцентризму та підважує уявлення про людину як єдиного носія*